

# 高校生の学校適応を支える要因の検討（1）

—全日制高校と定時制高校の比較から—

堀田あけみ 石津憲一郎

# 高校生の学校適応を支える要因の検討（１）

—全日制高校と定時制高校の比較から—

堀田あけみ<sup>1</sup> 石津憲一郎<sup>2</sup>

A Study of Factors Supporting School Adjustment among high school students(1): Compared Full-time High School Students to Part-time High School Students---

Akemi HORITA, Kenichiro ISHIZU

**キーワード**：学校適応，高校生，定時制高校

**Keywords**：school adjustment, high school students, part-time high school

## 1. 問題と目的

文部科学省は中学３年時に不登校であった生徒対象に行った調査において、不登校の要因を「無気力型」「遊び・非行型」「人間関係型」「複合型」「その他型」の５つに類型化した。不登校の継続理由として「無気力でなんとなく学校へ行かなかったため（43. 6%）」「身体の調子が悪いと感じたり、ぼんやりとした不安があったため（42. 9%）」「いやがらせやいじめをする生徒の存在や友人との人間関係のため（40. 6%）」が挙げられている（文部科学省，2015）。「不安」と「人間関係」に関する内容を挙げた生徒の割合は「無気力」に次いで高く、それらが不登校の主たる要因であることは明らかである。

不登校を経験した生徒または中途退学する生徒の行き先として、定時制・通信制高校の存在が挙げられる。定時制・通信制課程の高校に学ぶ生徒の３人に１人は何らかの理由で小学校や中学校から不登校を経験した生徒であり、課程別では、定時制課程 31.3%，通信制課程 14.6% となっている。さらに、全日制高校で不登校や保健室登校のため教室で授業を受けられず、欠課時数が増えたことで卒業・進級ができなくなり転・編入学するケースが多くみられる。定時制・通信制への転・編入学者は、学年を追う毎に数値は減少しているが、２年次の転・編入学者が多くなっているのは１年間の結果が出たところでの進路変更と考えられる。いずれにしても転・編入学者のほとんどは全日制課程からの生徒である。定時制・通信制課程は全日制課程の生徒の駆け込み寺的存在となっている事を示している（文部科学省，2012）。

しかし、学習の困難さ、仕事との両立、個人的な悩み等のため、彼らは学習継続が困難になることが少なくない。その退学者率は、定時制 11.3%，通信制 4.4%，全体

7.5% であった。退学理由については、定時制では進路変更、学校不適応という理由が多く、通信制では進路変更に次いで「その他」が多くなっている。又、定時制通信制課程共に家庭の事情や病気、経済的理由からの退学が比較的多く、経済的、心身的な支援を要する生徒がいかに多いかが伺われる（文部科学省，2012）。

不登校に関して永井（1994）は、不登校のケースの中に「対人場面における自己の在り方が混乱しているような、ここで言う対人恐怖の悩みを強く持ち、登校できなくなっている場合を見ることができる」と述べ、対人恐怖が不登校という形で現れていることを示した。また、高校生における登校嫌悪感傾向と強く関連するのが「対人恐怖心性」「不定愁訴」「学業場面における不適応感」「学校内の友人からのサポート」であり、対人恐怖心性と不定愁訴の訴えは不登校の潜在群を捉えるための重要な指標である（有賀，2013）。また対人場面での不安にとらわれて、現実の社会生活が困難になるという状態は、第３世代の行動療法 ACT（アクセプタンス＆コミットメントセラピー）における「体験の回避」と関連する。ACT では、ごく普通の人間が行き詰まり、結果的に抑うつ症状など心身の問題をひき起こす要因の一つとして「認知的フュージョン」と「体験の回避」をあげている。不安を何とかしようと、不安を避けたり、それを打ち消そうとしたりすることだけに腐心し（体験回避）、かえって不安に関連する思考から抜け出せなくなることで（認知的フュージョン）、対人不安や学校不適応感が高まると考えられる。さらに、学校不適応を低減させる要因としては社会的スキルも想定できる。実際に、学校不適応や対人関係能力向上への支援方法として社会的スキル訓練（SST）が教育活動の中で実施され、社会的スキルを高めることで学校生活に適応しやすくなると考えられて

<sup>1</sup> 富山県立雄峰高等学校 <sup>2</sup> 富山大学大学院教職実践開発研究科

いる。こうした訓練を予防的心理教育の一環として取り入れている学校もあり、社会的スキルも、学校適応に大きく関連する要素であると考えられている。

これまで見てきたような学校適応を検討するには、学校別の特性を考える必要がある。大久保（2005）は、学校への適応感に影響を及ぼす学校生活の要因は学校ごとに異なるとしている。定時制高校には、不登校や中途退学を経験した生徒が多いため、対人関係や社会的スキルに困難を抱える生徒が比較的多いと推測される。これまで学校適応に関する研究では、高校生を扱ったものは中学生や小学生を対象とする研究よりも少ないうえに、定時制高校に焦点を当てた研究は、より少ない現状がある。それゆえ、高校生の学校適応を支えていくためには、定時制や通信制といった、学校や家庭などで、なんらかの困難を経験してきた子どもが相対的に多い部分にも焦点を当てていく必要がある。

そこで本研究では、高校生の学校適応を支える要因を検討するうえで、以下の視点から検討を行うことを目的とする。

1) 定時制高校と全日制高校において、社会的スキル得点、対人恐怖心性得点、学校適応感得点、体験の回避と認知的フュージョン得点に差があるのかを検討する。

2) また、学校内外での生活状況として、「学校内で積極的に行う活動の有無」、「学校外で積極的に行う活動の有無」、「就労経験の有無（定時制のみ）」「学校に行けなかった時期の有無」、「将来展望（将来の目標とそこへ向けた努力の有無）」を尋ね、それぞれの群において、社会的スキル得点、対人恐怖心性得点、学校適応感得点、体験の回避と認知的フュージョン得点に差があるかを検討する。

## Ⅱ. 方法

**1. 調査協力者** 中部地方の全日制 A 高校と定時制 B 高校の 1 年生から 3 年生 589 名のデータを分析の対象とした。平均年齢は 16.9 歳、標準偏差は 1.05 であった。

**2. 調査時期・手続き** 201X 年に質問紙調査を行った。質問紙は担任によって一斉に配布され、その場で回収した。倫理的配慮として、調査実施前に調査協力者に対して、調査への回答は強制ではないこと、内容や個人情報は保護されること、回答はすべてデータ化され分析されること、回答内容は研究者以外の人が見ることは決してない事、それゆえ成績等には一切関係がない事を明記し、担任によって口頭でも説明を行ってもらった。

### 3. 調査内容

#### 1) 学校生活スキル尺度

学校生活スキル尺度（高校生版）（飯田・石隈・山口、2009）のうち、2つの下位尺度「コミュニケーションスキル」「集団活動スキル」の 17 項目を用いた。回答方法は「まったくあてはまらない」「ややあてはまらない」「ど

ちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の 5 件法で、それぞれの得点を 1-5 点とした。

#### 2) 対人恐怖心性尺度

対人恐怖心性尺度 30 項目（堀井、2002）のうち、4つの下位尺度「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」の 20 項目を用いた。回答方法は「全然あてはまらない」「あてはまらない」「ややあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「あてはまる」「非常にあてはまる」の 7 件法で、それぞれの得点を 0-6 点とした。

#### 3) 心理的非柔軟性尺度

Ishizu, Shimoda & Ohtsuki (2014) による日本語版の Avoidance and Fusion Questionnaire（以下 AFQ と標記する）を使用した。この尺度は「体験の回避」と「認知的フュージョン」を含む 1つの下位尺度から構成されている。回答方法は「全くそう思わない」「少しだけそう思う」「まあそう思う」「そう思う」「とてもそう思う」の 5 件法で、それぞれの得点を 0-4 点とした。

#### 4) 青年用適応感尺度

4つの下位尺度「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の 30 項目から成る青年用適応感尺度（大久保、2005）を用いた。回答方法は「まったくあてはまらない」「ややあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」の 5 件法で、それぞれの得点を 1-5 点とした。ただし、「劣等感の無さ」についての項目は逆転項目であるため、5-1 点とした。

#### 5) 生徒の現在の生活状況に関する項目

「学校で積極的に行う活動がありますか」「学校外で積極的に行う活動がありますか」について、「ある」「ない」のいずれかで回答を求めた。

定時制 B 高校は就労（アルバイトを含む）が認められているため、就労経験について「働いた経験があり、現在も働いている」「働いた経験があるが、現在は働いていない」「働いた経験はない」のいずれかで回答を求めた。「学校に行けなかった時期がありますか」について、「小学校であった」「中学校であった」「高校であった」「行けなくなったことはない」の 4つの選択肢を挙げ、複数選択可とした。

「自分の将来についてどう考えていますか」について、「将来の目標があり、そのために努力したいと思う」「将来の目標はあるが、難しいと思う」「将来の目標をさがしているところである」「将来のことは考えていないが、どうかなと思う」「将来のことは考えられず不安である」「その他」の 6つの選択肢を挙げ、自分の考えに近いものを 1つだけ選ぶこととした。

### Ⅲ．結果

#### 1. 学校生活スキル・対人恐怖心性・AFQ・学校適応感における学校差・男女差

学校生活スキル・対人恐怖心性・AFQ・学校適応感における学校・男女別の差を検討するため、下位尺度ごとに学校種と性別の２要因による分散分析を行った (Table 1)。

Table 1 学校別各下位尺度の記述統計量及び学校・男女別の分散分析結果

変数名	A 高校			B 高校			分散分析結果					
	全体 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	全体 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	男女別 F 値	$\eta^2$	学校別 F 値	$\eta^2$	交互作用 F 値	$\eta^2$
<学校生活スキル>												
集団活動スキル	15.81 (2.26)	15.21 (2.51)	16.18 (2.01)	15.39 (2.80)	15.78 (2.96)	15.16 (2.68)	0.68	0.00	1.09	0.00	13.92 **	0.02
コミュニケーションスキル	47.17 (8.66)	45.59 (8.63)	48.13 (8.56)	44.50 (9.40)	45.45 (10.14)	43.92 (8.90)	0.42	0.00	7.87 **	0.01	6.87 **	0.01
<対人恐怖心性>												
自分や他人が気になる悩み	17.44 (5.84)	16.51 (5.85)	18.02 (5.77)	15.95 (6.41)	15.54 (6.46)	16.20 (6.38)	4.20 *	0.01	6.98 **	0.01	0.65	0.00
集団に溶け込めない悩み	12.98 (6.52)	12.71 (6.46)	13.14 (6.57)	15.06 (6.55)	13.92 (6.94)	15.75 (6.23)	3.95 *	0.01	11.32 **	0.02	1.52	0.00
社会的場面で当惑する悩み	15.05 (6.82)	14.53 (6.76)	15.37 (6.86)	15.89 (6.65)	15.33 (6.57)	16.24 (6.69)	2.23	0.00	2.01	0.00	0.00	0.00
目が気になる悩み	12.80 (7.22)	12.47 (7.19)	13.01 (7.25)	14.37 (6.82)	13.60 (7.00)	14.84 (6.68)	2.11	0.00	5.78 *	0.01	0.32	0.00
<学校適応感>												
居心地のよさ	37.86 (8.36)	37.33 (7.81)	38.18 (8.69)	34.94 (8.02)	35.43 (8.46)	34.64 (7.75)	0.00	0.00	14.39 **	0.02	1.31	0.00
課題・目的の存在	24.74 (4.96)	24.38 (4.61)	24.96 (5.16)	23.92 (5.07)	24.27 (5.35)	23.70 (4.90)	0.00	0.00	2.47	0.00	1.72	0.00
被信頼・受容感	16.56 (4.71)	16.16 (4.87)	16.81 (4.61)	16.47 (4.33)	16.72 (4.82)	16.32 (4.01)	0.10	0.00	0.01	0.00	1.75	0.00
劣等感の無さ	19.19 (4.24)	19.09 (4.14)	19.25 (4.31)	19.56 (4.11)	19.48 (4.03)	19.48 (4.03)	0.00	0.00	1.25	0.00	0.25	0.00
<体験の回避と認知的フュージョン>												
AFQ	11.66 (5.60)	11.80 (6.06)	11.57 (5.30)	11.94 (6.33)	11.79 (6.23)	12.03 (6.40)	0.00	0.00	0.19	0.00	0.22	0.00

\*\*p<.01 \*p<.05

#### 1) 学校生活スキル

学校生活スキルのうち、コミュニケーションスキルにおいて、A 高校（全日制）では男子より女子の得点が有意に高く  $F(1,577)=6.43, p<.05, \eta^2=.02$ ），A 高校女子が B 高校（定時制）女子よりも得点が有意に高かった ( $F(1,577)=19.52, p<.01, \eta^2=.05$ )。学校生活スキルの集団活動スキルにおいても、A 高校は女子の得点が男子に比べて有意に高い ( $F(1,581)=12.58, p<.01, \eta^2=.36$ )。また、A 高校女子が B 高校女子よりも得点が有意に高かった ( $F(1,581)=15.07, p<.01, \eta^2=.04$ )。

#### 2) 対人恐怖心性

対人恐怖心性尺度のうち、「自分や他人が気になる悩み」では学校種の主効果が認められ ( $F(1,573)=6.98, p<.01, \eta^2=.01$ )，A 高校が B 高校よりも有意に高い得点を示していた ( $p<.01$ )。また、性別の主効果も認められ、女子が有意に高いことが認められた ( $p<.05$ )。「集

団に溶け込めない悩み」では学校種の主効果が認められ ( $F(1,578)=11.32, p<.01, \eta^2=.02$ )，B 高校が A 高校よりも有意に高い得点であった。また、性別の主効果も認められ、女子が有意に高いことが示された。「目が気になる悩み」については学校別の主効果が認められ ( $F(1,574)=5.78, p<.05, \eta^2=.01$ )，B 高校が A 高校よりも有意に高い得点を示した。

#### 3) 学校適応感

学校適応感尺度のうち、「居心地の良さ」について学校種の主効果が認められ ( $F(1,573)=14.39, p<.01, \eta^2=.03$ )，A 高校が B 高校よりも有意に高い得点を示していた ( $p<.01$ )。

#### 2. 高校生の生活状況と進路意識

高校生の生活状況と進路意識に学校別でどのような違いが見られるかを検討するため、A 高校・B 高校生徒の生活状況と進路意識に関する質問の回答（質問 5）につ

いて $\chi^2$ 分析を行った。

「あなたは現在、学校内で積極的に行う活動がありますか」では、 $\chi^2(1)=33.84$ ,  $p<.01$  となり、A 高校生が B 高校生よりも学校内で積極的に行う活動がある生徒が有意に多く、学業や部活動等に積極的に取り組んでいることが予想された (Table 2)。

「これまでに、学校に行けなくなった時期がありますか」では、 $\chi^2(6)=133.461$ ,  $p<.01$  となり、B 高校生に「学校に行けなくなった時期がある」生徒が、「小学校」を除くすべての項目（中学校・高校・小中学校・中学高校・小中高）で有意に多いことが示された (Table 3)。

「自分の将来について、どのように考えていますか」について、「将来の目標があり、そのために努力したいと思う」（目標努力群）「将来の目標はあるが、むずかしいと思う」（目標難しい群）「将来の目標をさがしているところである」（目標探し中群）「将来のことは考えていないが、どうかなと思う」（目標不安なし群）「将来のことは考えられず不安である」（目標なし不安群）「その他」の回答が示されたが、ここでは回答数の少なかった「その他」7 名を除いた 567 名での分析を行ったところ、 $\chi^2(4)=8.05$ ,  $p<.10$  となり、有意傾向の偏りが見られた。残差分析の結果、A 高校では「目標不安なし群」が有意に少なく、B 高校で多いことが示された (Table 4)。

### 3. 学校内外で行う活動の影響

#### 1) 学校内の活動

学校内で積極的に行う活動には学業・部活動・生徒会活動などがあるが、それらが高校生の社会的スキルや

悩みにどのような影響を与えるか調べるために、各下位尺度得点について学校内で積極的に行う活動の有無を独立変数とする一要因分散分析を行った (Table 5)。集団活動スキルは、積極的に行う活動がある群が有意に高い得点を示した ( $F(1,570)=8.56$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.015$ )。同様にコミュニケーションスキルも、ある群が有意に高い得点を示していた ( $F(1,566)=6.56$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.01$ )。対人恐怖心性のうち「自分や他人が気になる悩み」はある群が有意に高い得点を示した ( $F(1,566)=4.82$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.01$ )。「集団に溶け込めない悩み」は、ない群が有意に高いことが示された ( $F(1,571)=4.45$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.01$ )。「目が気になる悩み」についてもない群が有意に高い得点を示した ( $F(1,567)=4.99$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.01$ )。「社会的場面で当惑する悩み」は有意差が見られなかった。学校適応感のうち、「居心地のよさ」はある群が有意に高く ( $F(1,569)=8.21$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.01$ )、「課題・目的の存在」も同様であった ( $F(1,569)=13.81$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.02$ )。「被信頼感・受容感」についてもある群が有意に高い得点を示した ( $F(1,568)=9.62$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.02$ )、学校で積極的に行う活動が適応感につながっている。AFQ と「劣等感の無さ」は有意差が見られなかった。

#### 2) 学校外の活動

「学校外の活動」はアルバイト・塾・習い事・趣味など幅広いが、生徒が個人的に積極的な活動を行うことが、スキルや悩みにどのような影響を与えているかを調べるため、学校外で積極的に行う活動の有無を独立変数とする一要因分散分析を行った (Table 6)。集団活動スキルについてはある群とない群で有意差が見

Table 2 「学校内で積極的に行う活動があるか」の回答結果

	学校で積極的に行う活動		合計
	ある	ない	
A 高校	199 (58.53)	141 (41.47)	340
B 高校	80 (33.90)	156 (66.10)	236
合計	279 (48.44)	297 (51.56)	576

括弧内は%

Table 3 「学校に行けなくなった時期があるか」の回答結果

	学校に行けなくなった時期がある							合計
	小学校	中学校	高校	なし	小中学校	中学高校	小中高	
A 高校	14 (4.19)	14 (4.19)	8 (2.40)	296 (88.62)	2 (0.60)	0 (0.00)	0 (0.00)	334
B 高校	11 (4.72)	57 (24.46)	13 (5.58)	111 (47.64)	28 (12.02)	7 (3.00)	6 (2.58)	233
合計	25 (4.41)	71 (12.52)	21 (3.70)	407 (71.78)	30 (5.29)	7 (1.23)	6 (1.06)	567

括弧内は%

Table 4 「進路についての考え」の回答結果

	進路考え						合計
	目標努力	目標難しい	目標探し中	目標不安なし	目標なし不安	その他	
A 高校	142(24.74)	70(12.20)	89(15.51)	18(3.14)	16(2.79)	3(0.52)	338
B 高校	84(14.63)	48(8.36)	58(10.10)	24(4.18)	18(3.14)	4(0.70)	236
合計	226(39.37)	118(20.56)	147(25.61)	42(7.32)	34(5.92)	7(1.22)	574

括弧内は%



Table 5 学校で積極的に行う活動の有無と各下位尺度の関連

	学校で積極的に行う活動		F 値	$\eta^2$
	ある群 平均 (SD)	ない群 平均 (SD)		
<学校生活スキル>				
集団活動スキル	15.97 (2.40)	15.36 (2.56)	8.56 **	0.02
コミュニケーションスキル	47.11 (9.11)	45.18 (8.90)	6.56 *	0.01
<対人恐怖性>				
自分や他人が気になる悩み	17.47 (6.26)	16.35 (5.87)	4.82 *	0.01
集団に溶け込めない悩み	13.27 (6.96)	14.43 (6.14)	4.45 *	0.01
社会的場面で当惑する悩み	14.90 (7.39)	15.96 (6.02)	3.59	0.01
目が気になる悩み	12.80 (7.32)	14.13 (6.80)	4.99 *	0.01
<学校適応感>				
居心地の良さ	37.71 (8.07)	35.71 (8.56)	8.21 **	0.01
課題・目的の存在	25.22 (4.87)	23.67 (5.09)	13.81 ***	0.02
被信頼感・受容感	17.11 (4.70)	15.92 (4.33)	9.62 **	0.02
劣等感の無さ	19.14 (4.40)	19.52 (3.96)	1.09	0.00
<体験の回避と認知的フュージョン>				
AFQ	11.76 (5.97)	11.85 (5.84)	0.03	0.00

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

Table 6 学校外で積極的に行う活動の有無と各下位尺度の関連

	学校外で積極的に行う活動		F 値	$\eta^2$
	ある群 平均 (SD)	ない群 平均 (SD)		
<学校生活スキル>				
集団活動スキル	15.78 (2.34)	15.59 (2.59)	0.80	0.00
コミュニケーションスキル	47.37 (9.17)	45.39 (8.91)	6.35 *	0.01
自分や他人が気になる悩み	17.07 (6.23)	16.79 (6.01)	0.28	0.00
集団に溶け込めない悩み	13.41 (7.00)	14.13 (6.32)	1.57	0.00
社会的場面で当惑する悩み	14.69 (7.16)	15.88 (6.45)	4.13	0.01
目が気になる悩み	12.53 (7.38)	14.03 (6.86)	5.92 *	0.01
<学校適応感>				
居心地の良さ	37.61 (8.58)	36.15 (8.24)	4.05 *	0.01
課題・目的の存在	25.75 (4.66)	23.68 (5.10)	22.97 **	0.04
被信頼感・受容感	16.94 (4.71)	16.25 (4.44)	3.04	0.01
劣等感の無さ	19.45 (4.16)	19.28 (4.20)	0.22	0.00
<体験の回避と認知的フュージョン>				
AFQ	11.63 (5.79)	11.90 (5.97)	0.27	0.00

\*\*p<.01, \*p<.05

られないが、コミュニケーションスキルはある群が有意に高い ( $F(1,565)=6.35, p<.05, \eta^2=.01$ )。「社会的場面で当惑する悩み」についてはない群が有意に高く ( $F(1,569)=4.13, p<.05, \eta^2=.01$ )、「目が気になる悩み」もない群が有意に高い得点を示していた ( $F(1,566)=5.92, p<.05, \eta^2=.01$ )。「居心地のよさ」では、ある群が有意に高く ( $F(1,568)=4.05, p<.05, \eta^2=.01$ )、「課題・目的の存在」も同様にある群が有意に高い結果を示した ( $F(1,566)=22.97, p<.01, \eta^2=.04$ )。AFQ と「被信頼感・受容感」「劣等感の無さ」は有意差が見られなかった。

#### 4. 就業体験の影響

「就業経験」について、B 高校では 57.9% の生徒が現在就業しており、17.9% が以前は就業していたが現在はしていない、24.2% が就業していないと回答した。そこで、就業経験について「現在就業」「以前就業（現在はなし）」「経験なし」の 3 群について比較を行った (Table 7)。集団生活スキルでは就業経験の主効果において 5% 水準で有意差が認められたが ( $F(2,232)=4.25, p<.05, \eta^2=.04$ )、多重比較では有意差は見られなかった。コミュニケーションスキルでは就業経験の主効果が認められなかった。また、「自分や他人が気になる悩み」で主効果が認められ ( $F(2,229)=6.72, p<.01, \eta^2=.06$ )、以前就業群が現在就業群に比べ有意に高い得点を示していた。「集団に溶け込めない悩み」でも就業経験の主効果が認められたが ( $F(2,229)=3.92, p<.05, \eta^2=.03$ )、多重比較による有意差は見られなかった。「社会的場面で当惑する悩み」でも主効果が認められ ( $F(2,229)=6.83, p<.06, \eta^2=.06$ )、経験なし群が現在就業群に比べ有意に高い得点を示していた。「目が気になる悩み」においても主効果が認められ ( $F(2,230)=5.13, p<.01, \eta^2=.04$ )、経験なし群が現在就業群よりも有意に高い得点を示すことが示された。AFQ と学校適応感尺度には群の主効果が認められなかった。

#### 5. 学校に行けなかった時期の影響

「学校に行けなかった時期」は、必ずしも不登校（欠席 30 日以上）の経験を意味するものではないが、そのような時期の有無と生徒の悩みや学校適応感の関連を見るために、「小学校で経験」「中学校で経験」「高校で経験」「経験なし」「小中学校で経験」「中学高校で経験」「小中学校・高校で経験」の 7 群について、「学校に行けなかった時期」を独立変数とする一要因分散分析を行った (Table 8)。

コミュニケーションスキルにおいて、群の主効果が認められた ( $F(6,552)=4.29, p<.01, \eta^2=.05$ )。多重比較の結果、経験なし群が中学校群に比べて有意に高いことが示された。また、経験なし群は小中学校群に比較しても有意に高い得点を示した。「集団に溶け込めない悩み」では要因の主効果が 1% 水準で認められた ( $F(6,558)=5.84, p<.01, \eta^2=.06$ )。多重比較の結果、中学校群は経験なし群よりも有意に高く、小中学校群も経験なし群に比べ有意に高いことが示された。「社会的場面

で当惑する悩み」でも 1% 水準で群の主効果が認められ ( $F(6,556)=2.93, p<.01, \eta^2=.03$ )、小中学校群と経験なし群にのみ有意差が見られた。AFQ には要因の主効果が認められ ( $F(6,553)=2.64, p<.05, \eta^2=.03$ )、多重比較の結果、小中学校群は経験なし群に比べて有意に高いことが示された。学校適応感の下位尺度得点では要因の主効果が認められなかった。

#### 6. 進路についての意識の影響

進路についての意識が対人関係に関する悩みや学校適応感に関連するのかを検討するために、「将来の目標があり、そのために努力したいと思う」(目標努力群)「将来の目標はあるが、むずかしいと思う」(目標難しい群)「将来の目標をさがしているところである」(目標探し中群)「将来のことは考えていないが、どうかなと思う」(目標不安なし群)「将来のことは考えられず不安である」(目標なし不安群)の 5 群について、「進路についての考え」を独立変数とする一要因分散分析を行った。学校生活スキル尺度の集団活動スキルについて、群の主効果が認められ ( $F(4,558)=6.79, p<.01, \eta^2=.05$ ) 目標努力群が目標難しい群・目標なし不安群に比べて有意に高いことが示された。また、目標探し中群・目標不安なし群に比べても有意に高い得点を示した。

コミュニケーションスキルについても群の主効果が 1% 水準で認められた ( $F(4,554)=13.38, p<.01, \eta^2=.09$ ) 多重比較の結果、目標努力群が目標難しい群、目標探し中群、目標不安なし群、目標なし不安群のすべてに比較して有意に高く、目標努力群、目標難しい群、目標探し中群は目標なし不安群に比較して有意に高いことが示された。対人恐怖心性尺度「自分や他人が気になる悩み」では群の主効果が 1% 水準で認められ ( $F(4,554)=5.14, p<.01, \eta^2=.04$ )、目標なし不安群が目標努力群に比較して有意に高いことが示された。目標なし不安群は目標不安なし群に比較して有意に高く、目標探し中群よりも有意に高いことが示された。目標難しい群は目標不安なし群に比較して有意に高いことが示された。「集団に溶け込めない悩み」も同様に群の主効果が認められ ( $F(4,559)=10.66, p<.01, \eta^2=.07$ )、多重比較の結果目標なし不安群は目標努力群、目標探し中群に比較して有意に高く、目標難しい群に比べても有意に高かった。目標難しい群は目標努力群に比較して有意に高いことが示された。「社会的場面で当惑する悩み」では 1% 水準で群の主効果が認められた ( $F(4,558)=6.4, p<.01, \eta^2=.04$ )。多重比較の結果、目標なし不安群は目標努力群に比較して有意に高く、目標難しい群・目標探し中群も目標努力群よりも有意に高いことが示された。「目が気になる悩み」も同様に群の主効果が認められ ( $F(4,555)=8.15, p<.01, \eta^2=.06$ )、多重比較の結果目標なし不安群が目標努力群に比べて有意に高く、目標難しい群・目標探し中群に比較しても有意に高いことが示された。目標探し中群は目標努力群よりも有意に高く、目標難しい群も目標努力群に比較して

Table 7 就業経験（B 高校）の有無と各下位尺度の関連

	就業経験			F 値	$\eta^2$
	現在就業群 平均 (SD)	以前就業群 平均 (SD)	経験なし群 平均 (SD)		
<学校生活スキル>					
集団活動スキル	14.93 (2.85)	16.05 (2.82)	15.96 (2.53)	4.25 *	0.04
コミュニケーションスキル	45.67 (8.98)	44.19 (8.94)	42.18 (9.94)	2.92	0.03
<対人恐怖心性>					
自分や他人が気になる悩み	14.86 (6.54)	18.85 (5.66)	16.46 (5.81)	6.72 **	0.06
集団に溶け込めない悩み	14.08 (6.43)	16.68 (5.80)	16.30 (6.83)	3.92 *	0.03
社会的場面で当惑する悩み	14.63 (6.39)	17.12 (6.26)	18.16 (6.74)	6.83 **	0.06
目が気になる悩み	13.22 (7.32)	15.63 (5.79)	16.32 (5.62)	5.13 **	0.04
<学校適応感>					
居心地の良さ	35.19 (8.71)	34.12 (6.89)	34.88 (7.30)	0.27	0.00
課題・目的の存在	23.56 (5.21)	24.05 (4.05)	24.63 (5.49)	0.90	0.01
被信頼感・受容感	16.45 (4.18)	16.62 (4.25)	16.60 (4.69)	0.04	0.00
劣等感の無さ	19.66 (3.98)	18.67 (4.09)	19.88 (4.36)	1.21	0.01
<体験の回避と認知的フュージョン>					
AFQ	12.02 (6.60)	13.00 (6.77)	11.18 (5.13)	1.00	0.01

\*\*p<.01, \*p<.05

Table 8 学校に行けなかった時期の有無と各下位尺度の関連

	学校に行けなかった時期							F 値	$\eta^2$	多重比較
	1. 小学校群 平均 (SD)	2. 中学校群 平均 (SD)	3. 高校群 平均 (SD)	4. 経験なし群 平均 (SD)	5. 小中学校群 平均 (SD)	6. 中学高校群 平均 (SD)	7. 小中高校群 平均 (SD)			
<学校生活スキル>										
集団活動スキル	15.76 (3.26)	15.30 (2.85)	15.71 (2.74)	15.75 (2.35)	15.00 (2.77)	15.71 (3.25)	14.83 (2.71)	0.80	0.01	
コミュニケーションスキル	45.46 (10.81)	43.41 (7.77)	47.57 (11.80)	47.15 (8.74)	40.73 (8.62)	42.43 (10.13)	43.00 (8.58)	4.29 **	0.05	2<4,5<4
<対人恐怖心性>										
自分や他人が気になる悩み	18.52 (5.88)	16.81 (6.36)	16.00 (6.45)	16.52 (6.07)	19.40 (5.10)	19.00 (6.24)	18.80 (6.53)	1.70	0.02	
集団に溶け込めない悩み	15.28 (6.56)	15.73 (6.30)	14.95 (5.36)	12.91 (6.45)	18.30 (6.14)	17.43 (7.09)	17.40 (7.16)	5.84 **	0.06	4<2,4<5
社会的場面で当惑する悩み	16.24 (7.13)	17.06 (5.81)	17.10 (5.74)	14.73 (6.81)	18.63 (6.53)	16.29 (8.20)	16.80 (4.44)	2.93 **	0.03	4<5
目が気になる悩み	13.88 (6.86)	14.93 (5.90)	12.43 (6.22)	12.88 (7.15)	16.73 (7.17)	15.14 (10.75)	15.60 (7.30)	2.31 *	0.02	
<学校適応感>										
居心地の良さ	34.91 (9.63)	34.93 (8.24)	35.67 (6.86)	37.49 (8.26)	34.50 (7.82)	33.00 (7.39)	32.17 (9.09)	2.29 *	0.02	
課題・目的の存在	23.63 (5.83)	23.92 (4.96)	24.30 (4.47)	24.43 (4.99)	25.57 (5.18)	26.29 (4.19)	26.17 (5.81)	0.77	0.01	
被信頼感・受容感	16.67 (5.39)	15.83 (4.69)	15.81 (3.83)	16.73 (4.51)	15.70 (4.52)	15.86 (3.80)	16.50 (5.58)	0.69	0.01	
劣等感の無さ	19.00 (3.74)	19.34 (4.36)	19.25 (3.91)	19.51 (4.09)	18.13 (4.74)	20.00 (4.93)	16.17 (4.71)	1.18	0.01	
<体験の回避と認知的フュージョン>										
AFQ	11.08 (6.39)	12.60 (6.07)	14.38 (5.54)	11.38 (5.61)	14.83 (7.84)	12.00 (7.07)	11.17 (7.28)	2.64 *	0.03	4<5

\*\*p<.01, \*p<.05



有意に高いことが示された。AFQ についても群の主効果が認められ ( $F(4,555)=9.47, p<.01, \eta^2=.06$ ), 多重比較の結果、目標なし不安群は目標努力群・目標難しい群・目標探し中群・目標不安なし群に比較して有意に高いことが示された。学校適応感尺度「居心地の良さ」においては 1% 水準で群の主効果が認められた ( $F(4,557)=13.77, p<.01, \eta^2=.09$ )。多重比較の結果、目標努力群が目標探し中群、目標不安なし群、目標なし不安群に比べて有意に高く、目標難しい群に比較しても有意に高いことが示された。目標難しい群は目標なし不安群に比較して有意に高く、目標探し中群は目標不安なし群に比べて有意に高く、目標なし不安群に比較しても有意に高いことが示された。「課題・目的の存在」でも 1% 水準で群の主効果が認められ ( $F(4,557)=24.04, p<.01, \eta^2=.15$ ), 多重比較において、目標努力群が他の群に比較して有意に高いことが示された。目標難しい群は目標不安なし群・目標なし不安群よりも有意に高く、目標探し中群は目標不安なし群・目標なし不安群に比較して有意に高いことが示された。「被信頼・受容感」にも 1% 水準で認められた ( $F(4,556)=14.04, p<.01, \eta^2=.09$ )。多重比較の結果、目標努力群が目標難しい群・目標不安なし群・目標なし不安群に比べて有意に高く、目標探し中群よりも有意に高いことが示された。目標難しい群・目標探し中群は目標なし不安群に比べて有意に高く、目標探し中群は目標不安なし群に比べて有意に高いことが示された。「劣等感の無さ」でも 1% 水準で群の主効果が認められた。多重比較の結果、目標努力群は目標難しい群・目標なし不安群に比較して有意に高く、目標難しい群・目標探し中群・目標不安なし群は目標なし不安群に比べて有意に高いことが示された。目標探し中群は目標難しい群に比べて有意に高いことが示された。

#### IV. 考察

##### 1. 学校生活スキルにおける学校差・男女差

学校生活スキル（集団活動スキル・コミュニケーションスキル）における学校別・男女別の二要因分散分析の結果、A 高校においては女子がコミュニケーションスキル・集団活動スキルともに、男子よりも有意に得点が高いことが示された。このことは、学校生活スキルの先行研究（飯田・石隈, 2009）において、女子が男子よりも得点が高いことが示されており、それと一致する結果であった。女子生徒が集団活動のルールに合わせて自分の感情や行動をコントロールすることや適切な自己表現のスキルに長けているのは、男子生徒に比べ自分の周囲の人間関係に配慮しながら生活しているためであると推察できる。「自分や他人が気になる悩み」は女子が有意に高い得点を示しているのは、自分の周囲の人間関係について、男子よりも女子が敏感になっていることを示すと考えられる。西村・東條（2009）は、中学生の社会的

スキルとストレス反応に男女で大きく違いがあるのは、男女で友人のつきあい方に違いがあることが影響していることを指摘した。男子生徒では友人と一緒に活動するための基礎的なスキルを備えていることが安定した友人関係へとつながり、ストレス反応の表出を少なくさせると考えられる一方、女子生徒ではそれらの基礎的なスキルを備えていることに加え、より深い人間関係を作ったり相手に気を使ったりするためのスキルがストレス反応と関連していたと考えられると述べている。高校生においても、女子生徒は高いコミュニケーションスキルを持ちながらも、人間関係についての悩みを深める傾向があると言える。

高校別では、コミュニケーションスキル・集団活動スキルの両方について、A 高校女子が有意に高い得点を示した。B 高校女子はコミュニケーションスキルとともに集団活動スキルも A 高校女子に比較して有意な差が見られたため、学校生活スキルにおける自己評価は低く、感情のコントロールや適切な自己表現には自信がないと考えられる。男子には有意差が見られなかった。

##### 2. 対人恐怖心性における学校差・男女差

対人恐怖心性における分析について、高校別では、「自分や他人が気になる悩み」は A 高校が B 高校に比較して有意に高いことが示された。「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」は B 高校が高い得点を示し、「社会的場面で当惑する悩み」には有意差がないため、これだけが異なった結果を示した。「自分や他人が気になる悩み」は特に A 高校の女子において有意に高い傾向を示している。「自分や他人が気になる悩み」は対人関係において自分のことを評価する他者への過剰な意識や評価される自己への過剰な意識、すなわち、他意識や自意識の過剰性に基づく不安意識を表す（堀井, 2002）。全日制高校は、定時制高校に比べてクラスや部活動で同年代の友人等との接触が多く、集団での生活を送る中で自分と他者との比較がしやすいため、他者からの評価に敏感になると推察できる。女子の得点が有意に高かったため、女子が特にこのような悩みを持ちやすい傾向があることが示された。また、「学校で積極的に行う活動がある」と答えた群における「自分や他人が気になる悩み」の得点が高いのため、そのような生徒が多い A 高校に多く見られたと言える。学校で積極的に行う活動があり、意欲的に学校生活を送っているが、その内面で他人と自分を比較して悩んでいる生徒が A 高校に見られると考えられる。

「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」は B 高校が有意に高い得点を示していた。「集団に溶け込めない悩み」は集団に対する違和感や不適合感があり、集団という対人関係に溶け込んで自由にかつ適切にふるまえないというような、いわば集団交際恐怖的な悩みを表す。そして、「目が気になる悩み」は、目にまつわる視線恐怖的な不安意識を表す（堀井, 2002）。これらの悩

みは「学校生活に積極的に行う活動がない」と答えた群「ない群」に有意に高い得点が見られた。学校生活に積極的に行う活動がなく、あまり意欲的な学校生活を送ることができない要因に、このような対人不安意識があるという可能性がある。B 高校には「ない群」が有意に多く、生徒がこれらの悩みを持つ傾向があると考えられる。また、学校に行けなかった経験を持つ生徒が「集団に溶け込めない悩み」を持つ傾向が有意に高いことが示されているため、学校に行けなかった経験を持つ生徒が多い B 高校で高い得点を示したと考えられる。学校に行けなかった時期があることは本人にとって嫌な記憶であり、それを思い返したり、またそのような思いをするのではないかと不安になったりすることが集団に対する苦手意識をもたらしていると推察される。中学校段階から長期の不登校を経験した生徒について、川俣・河村（2007）は、そのような生徒の問題状況は、学業面の遅れや学校に行けていなかったという劣等感、いじめ等を受けたことによる対人関係への不安や人間関係の学習不足、高校を卒業しないと就職できないのではないかとという将来に対する不安など多岐にわたり、大きい援助ニーズをもつものであると述べている。過去の体験により「集団に溶け込めない悩み」を感じ、学校での活動に積極的になれない生徒が、B 高校のような定時制高校に存在すると考えられる。

男女別では、「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」が女子に有意に高いことが示された。対人恐怖心性の先行研究（堀井，2002）においては、「自分や他人が気になる悩み」が男子より女子に高いことが示され、女子は他者に自らが受け入れられるかどうかといったことや、他者からどのように見られ、評価されるかといったことに過敏になりやすい特性を持つため、このような特性と関連のある「自分や他人が気になる悩み」は女子に強まる傾向にあるものと考えられると述べている。「集団に溶け込めない悩み」は先行研究では男女差が見られなかった。しかし、実際の高校生活場面においては、男子よりも女子に複数で行動する傾向が見られるように思われる。佐藤（1999）は、女子生徒はグループという居場所を確保して学校生活を送っているが、うまくいっているときはよいが、グループの中で浮くこともある、グループにはルールがあり、みんなに合わせたり、自由の無さを我慢したり、これに疲れ果てる生徒もいて、いちいち友達のこと考えたり悩んだり交渉したり、自分が友達とのことで擦り切れていくのが悲しくなることもあると述べている。グループの中で感じるそのような気持ちが「グループでのつき合いが苦手である」「人が大勢いるとうまく会話の中に入っていけない」という「集団に溶け込めない悩み」を強めると考えられる。

AFQ 得点については学校・男女差が見られなかった。体験の回避に陥りやすい属性というものは多くはなく、どのような生徒でも自分の「嫌な気持ち」を避けようと

して、悩みを深めることはありうると考えられる。

### 3. 学校適応感における学校差・男女差

学校適応感のうち、「居心地の良さ」については A 高校の得点が有意に高いが、他の下位尺度には有意差がなかった。学年制をとり、同年齢の生徒が同一クラスに所属し、共に過ごす時間が長い全日制高校の生徒は、単位制で時間割が一人一人違い、共に過ごす時間が短い定時制高校の生徒より居心地のよさを感じていると言える。しかしその他の項目には有意差がないので、適応感は学校による大きな違いはなかったと考えられる。

### 4. 生活状況と他の変数との関連

生活状況と各尺度の関連において、「学校内で積極的に行う活動」には学業、部活動、生徒会活動やクラスでの役割など、さまざまな活動がある。そういった活動が「ある」と答えた群（ある群）には何かそのような積極的に行う活動があり、充実した高校生活を送っており、「ない」と答えた群（ない群）にはそのような校内での活動に充実感を持つことができていないと推定できる。集団活動スキル・コミュニケーションスキルについてはある群が有意に高い得点を示した。このことは、学校での活動（学業・部活動など）がスキルに対する生徒の自信につながることで、逆に、感情のコントロールや適切な自己表現ができることが、学校での活動に積極的になれる要因であることを示すと考えられる。

対人恐怖心性のうち、「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」はない群が有意に高かったが、「自分や他人が気になる悩み」はある群が有意に高いことが示されている。学校での活動に積極的な生徒は、人と接する機会が増え、人間関係も広がるため、「自分や他人が気になる悩み」が出てくることが予想される。堀井・小川（1996）によれば、「自分や他人が気になる悩み」という下位尺度は、対人関係において、自分のことを評価する他者への過剰な意識や評価される自己への過剰な意識、すなわち過剰な他意識や自意識による観念的な悩みを表し、このような自他へのとらわれは自分が嫌な思いをさせられているという被害意識や相手に嫌な思いをさせているという加害意識を生起させやすい。学校での活動に積極的な生徒は、その反面で他者からの承認や評価に敏感になりやすく、「自分や他人が気になる悩み」を強く持つという可能性がある。教師側からは、学業又は部活動に積極的に取り組む生徒は、「まじめで心配のいらぬ生徒」と捉えられがちであるが、そのような生徒たちの内面にある不安が現れている可能性も考えられる。「社会的場面で当惑する悩み」は有意差がなく、人前で発言することや注目されることへの不安感は学校での積極的な活動の有無にかかわらず存在するようである。AFQ 得点も有意差は見られなかったため、積極的な学校生活を送っている生徒もそうでない生徒も、その視点だけでは体験の回避の傾向は変わらないことが示された。学校適応感のうち、「居心地の良さ／課題・目的

の存在／被信頼感・受容感」はある群が有意に高く、学校で積極的に行う活動が適応感をもたらしていると言える。「劣等感の無さ」は有意差がなく、学校内の活動への積極性と劣等感に関連が薄いということを示している。つまり、積極的に学校で活躍している生徒も「周りに迷惑をかけている」「役に立っていないと感じる」という気持ちを持っている可能性がある。

「学校外で積極的に行う活動」はアルバイト・塾・習い事・趣味など幅広いが、生徒が個人的に積極的な活動を行うことが、スキルや悩みにどのような影響を与えているかを調べた。学校生活スキルのうち、集団活動スキルについてはある群とない群で有意差が見られず、コミュニケーションスキルはある群が有意に高かった。学校のルールや集団活動のルールに合わせて自分の感情や衝動を統制するためのスキルである集団活動スキルは学校外の個人的な活動の有無とは関連がなく、コミュニケーションスキルのみが関連があると考えられる。対人恐怖心性のうち、「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」は有意差が見られず、「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」についてはない群が有意に高く、ある群はそのような悩みが少ないことが示された。学校外の個人的な活動で社会につながるものがあれば、人前に出ることへの不安や周りの目を気にすることが少なくなることが予想される。AFQ 得点は有意差がなく、学校内・学校外の両方で、積極的に行う活動の有無は回避の傾向とは関連が薄いことが示された。学校適応感については「居心地のよさ」「課題・目的の存在」である群が有意に高く、学校外の活動であっても積極的にやっていることがあれば学校での居心地や目的意識につながると言える。ACT モデルでは、自分が人生でこれをやりたい、これを大切にしたい、いつもこんなふうに行動したいということを言葉にしたものを「価値」としている (Harris & Hayes, 2009)。「価値」は ACT の臨床的なコア・プロセスである「心理的柔軟性」の一部であり、「価値」と「コミットされた行為 (価値に沿った行動)」ができることが精神的健康に寄与する。学校内・学校外のいずれの活動でも、積極的に行う活動を持って過ごしていることは、自分の高校生活における価値を見出し、それに沿った行動ができていると考えられる。

## 5. 就業経験の影響性

「就業経験」が高校生の心理にどのような影響を与えるかについて、就業が校則で認められている B 高校についてのみ、「現在就業」「以前就業」「就業なし」の 3 群について分析を行った。有意差が見られたのは、「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」において「現在就業」群と「就業なし」群で、「就業なし」群が有意に高いため、就業している生徒はそのような悩みが少ないことが示された。仕事に就き、社会とのつながりを持つことで、人前に出ることへの不安感が少なくな

ることを示している。高校生にとっての就業はアルバイトやパートであることが多いと思われるが、どのような形であれ、「働く」という形で人前に出て、学校以外の社会とのつながりを持つことは、彼らの対人関係の経験を増やすことになる。そのため現在就業群は就業なし群に比較して、「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」を持つことが少ないと考えられる。また、「自分や他人が気になる悩み」について、「現在就業」群よりも「以前就業」群が有意に高く、仕事をやめたことで生まれてきた不安がある、または、その悩みのために仕事をやめたことが考えられる。就業経験はこのように対人恐怖心性に影響が見られたが、AFQ 得点と学校適応感については有意差が見られなかった。就業経験の有無で学校適応感に有意差がなかったということは、仕事をしながら登校できている生徒について「仕事があるから学校がうまくいかない」とは考えていない、学校と仕事の両立を図ることができている生徒が多いと言える。

## 6. 「学校に行けなかった時期」の影響性

「学校に行けなかった時期がある」について、「小学校で経験」「中学校で経験」「高校で経験」「経験なし」「小中学校で経験」「中学校・高校で経験」「小中高校で経験」の 7 群について分析を行った。学校生活スキルの集団活動スキルにはどの群にも有意差が見られなかったが、コミュニケーションスキルにおいては「中学校で経験」群と「経験なし」群、「小中学校で経験」群と「経験なし」群に有意差が見られた。対人恐怖心性にも「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」で有意差が見られ、学校に行けなかった時期があると答えた生徒はこのような悩みを持っている傾向があることが示された。学校に行けなくなった時期が過去にある生徒は、自分のコミュニケーションスキルに不安を持ち、それが「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」につながることが考えられる。コミュニケーションスキルは自己表現や相談などコミュニケーションに関連するスキルであり、学校に行けなかったという経験を持つ生徒は、コミュニケーションに困難を感じている可能性があると言える。Leary (1990) は、自分に社会的欠点があると思っている人は、自分についてのよい印象を伝える試みがうまくいかないと思い込みやすく、その結果間接的に対人不安が発生すると述べている。つまり、コミュニケーションが苦手であることが欠点だと意識してしまうと、自分の思いを伝えることはできないと考え、集団の中で会話に入っていくことや人前に出ていくことに不安を感じるということが言える。AFQ 得点は「小中学校で経験」群と「経験なし」群に有意差が見られ、小中学校と連続して学校に行けない時期を経験した生徒は体験の回避の傾向が強いことが予想された。学校に行けなかった時期がたびたびあったことは、不安や恐れなどの嫌な感情を受け入れられず、それを抑える、または避けるための行動があったためだということが考えられる。



苦痛を感じないようにするための心の中の戦いが始まったときに、学校での失敗であろうと好きな人を失ったことであろうと、新しい仕事の困難であろうと、その発生した苦痛はそれをコントロールしようとする努力によって倍増する (Biglan, Hayes & Pistorello, 2008)。例えば、「自分はできない」と学校で思うような出来事があった場合、その気持ちにフュージョンして「何もできない」と思い、その気持ちを感じないようにするために学校での学習や友人関係を「私は何もできないからやらない」と考え回避するという可能性がある。しかし、学校適応感は何の群にも有意差が見られないので、現在の学校に適応しているかどうかは過去の経験とは直接の関連は見られないと考えられる。過去に学校に行けなかった時期があったとしても、現在所属している学校に適応していくことが十分にできていると言える。

## 7. 進路意識の影響性

進路についての意識は集団活動スキル、コミュニケーションスキルの両方に影響を与えている。目標に向けて努力している群が他の群に比較して有意に高く、目標がなく不安を感じている群はスキルに対する自信もないということを示した。進路に関する悩みは高校生に共通するものであるが、それが学校生活スキルに関連することが示された。対人恐怖心性尺度については、進路について目標がなく、不安をもつ群はすべての下位尺度において最も高く、AFQ 得点についても他の群よりも有意に高いことが示された。逆に、学校適応感は目標を持ち努力していると答えた群がどの下位尺度においても有意に高く、目標がなく不安だと答えた群が最も低い結果を示した。高校生の進路に対する意識に、対人不安や体験の回避の傾向は関連があることがわかった。単位制高校生とのスクールカウンセリングの事例において、荒木 (2010) は進路決定という発達課題の達成が高校生の心理的安定・成長に大きな影響を与えると述べている。進路についての問題は高校生の心理を考える上で重要な視点であるが、対人不安と体験の回避の傾向が、高校生の進路に対する意識に負の影響を与えていることを示している。不安が強いため将来の目標を考えられない、考えることを拒否しているということは、ACT モデルで言う「機能しない行動」であると考えられる。機能しない行動（有効でない行動）とは、マインドフルで自分の価値に沿う人生から引き離す行動パターンのことであり、豊かで充実した生活のためにならず、私たちを行き詰らせ、苦しみを増やす行動パターンのことである。これには、マインドフルで熟慮の末の意図的な行動とは対照的な、衝動的、反射的、自動的な行動、一貫して価値よりも体験の回避に動機づけられている行動が含まれる (Harris & Hayes, 2009)。Murrell & Kapadia (2011) は学習障害を持つ 10 代の青年たちに「体験の回避」の傾向 (AFQ) と「価値の的」 (The Bull's Eye Values Assessment) を調査し、「体験の回避」の傾向を強く持

つ個人は、より「価値」に一致しない行動をとると報告している。AFQ 得点が高いことは、自分の目の前の悩みにとらわれ、その悩みから逃れようとしている気持ちが強いことを示す。「目標がなく、不安だ」と答えた群は、これまでの自分の成績や、失敗した経験などから再び同じような結果になるのではないかと恐れ、自分の本当にやりたいこと、大切にしたいことを考えることを拒否していると推察できる。

高校生が進路について考える際に、「進学」「就職」などのゴールにこだわりがちになり、その設定やゴール達成のためには自分の成績、これまでの学校生活という過去を振り返っての後悔や、将来それを達成できるかどうかについての不安を感じるが多くなる。ACT における「価値」とは、ゴールとは異なるものである。「価値」というのは人生の進路や方向性のようなものであるのに対し、ゴールとは手に入れたいものや成し遂げたいことを指す (Harris & Hayes, 2009)。自分の人生において大切にしたいこと、どんな生き方をしたいのか、という「価値」について考えることは、過去や未来について考えるのではなく、「現在自分がどう生きていきたいか」を考えることになる。生徒が進路についてゴールを設定する前に、自分の「今、この瞬間」大切にしたいことを考えることが必要だと思われる。

AFQ に関連のあった状況は「学校に行けなかった時期の有無」及び「進路に対する意識」であった。「学校に行けなかった時期の有無」について、経験なし群と小中学校群に有意差が見られ、小中学校の両方で学校に行けなかった時期がある生徒に AFQ 得点が高いことが示された。学校に行けなかった時期があることは必ずしも不登校経験を示すものではないが、小中学校という長い期間にわたってそのような時期があった生徒が高い AFQ 得点を示したことは、体験の回避と認知的フュージョンが不登校に関連する要因である可能性がある。自分の不安や恐怖などの感情を避けるために、もっと効果的でない行動をしてしまい、行き詰まった状態で登校できないことがあることが考えられる。

## 8. 対人恐怖心性と他の変数との関連性

対人恐怖心性「自分や他人が気になる悩み」に関連のあった変数は、学校で積極的に行う活動があることと就業経験であった。積極的な学校生活を送り、人間関係の幅を広げている生徒は同時に、他者からの否定的な評価への恐れを感じている可能性があることがわかった。堀井 (2002) は、高校から大学にかけて「自分や他人が気になる悩み」は下降することを指摘し、その要因は「身体変化の受容」と「周囲の圧力からの開放」にあるとしている。ACT では、不安などの「嫌な気持ち」はそのままにしておき、それぞれの大切にしたい価値に沿った行動に向かうことが大切であるとしている。生徒が持つ「自分や他人が気になる悩み」は成長に伴い薄れていくものとして受け入れながら、学校生活に積極的に取り組

むことへの支援をすることが、周囲の大人には必要なことであると考えられる。また、「集団に溶け込めない悩み」に関連のあった状況は、学校で積極的に行う活動がないことと学校に行けなかった時期があることであった。B高校にそのような状況で「集団に溶け込めない悩み」を持つ生徒が多く見られたが、学校適応感にはA高校と比較して有意差が見られなかった。そのような生徒たちは、集団の圧力を受けることが少ない、少人数クラスで学習する定時制高校という場合が合っていたと考えられる。学校別の分析から「自分や他人が気になる悩み」はA高校において有意に高く「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」についてはB高校が有意に高いことが示されたこと、A高校では女子の集団活動スキル・コミュニケーションスキルが有意に高い得点を示したことから、それぞれの学校の特徴が見られたと考えられる。しかし、生徒の学校適応感は高くないと予想した部分については「居心地のよさ」以外の尺度では有意差が見られなかったため、ないと考えられる。

#### 9. 研究のまとめと今後の課題

本研究では、全日制高校と定時制高校に通う生徒を対象に、社会的スキル、対人恐怖心性、学校適応感、AFQについて調査を実施し、得点の差を検討すると同時に、高校生の学校内外の生活状況と、各変数との関連を検討した。

学校適応感やAFQ得点については、定時制に通う高校生も全日制に通う高校生も、学校差による得点に差は見られなかった一方で、対人恐怖心性や学校生活スキルには、いくつかの下位尺度で学校差が示唆された。また、学校内外における生活状況とは、学校生活スキルや学校適応感、対人恐怖心性とも関連を示していた。AFQについては、学校に行けなかった時期と関連することが示された。

本研究では、研究としては数少ない、定時制高校に通う生徒にも焦点を当てた研究であった。定時制高校に通う生徒の特長として、あくまで本研究では、特にコミュニケーションスキルにやや自信がなく、学校に行けなかった時期があった者が多いという結果がえら得た。学校に行けなかった時期がある者は、よりコミュニケーションスキルや対人恐怖心性に不安を抱えている傾向が示されたことから、定時制高校では対人スキルや、それに関連する対人恐怖に関について、十分に理解を深めて支援していく必要がある。さらに、そうした支援は、担任や学校だけで行うのではなく、チームで行っていく必要があるだろう。

本研究の限界として、調査は同じ地域にある2つの高等学校でのみ実施されており、これが必ずしも高校生全体の状況を表すとは言えない。さらにB高校においては特に、登校ができていない生徒にのみ行われているため、実際に学校不適応の状態にあり登校していない生徒には実施できていない。認知的フュージョンと体験の回避が

実際に学校不適応の要因であるかどうかを検証するためには、そのような生徒たちに対する調査が必要である。

## V. 引用文献

- 荒木史代（2010）中途退学後に単位制高校に入学した女子生徒へのスクールカウンセリング、カウンセリング研究、43、257-266.
- 有賀美恵子（2013）高校生における登校回避感情の関連要因、日本看護科学会誌、33、12-24.
- Biglan, A., Hayes, S.C. & Pistorello, J. (2008) Acceptance and commitment: Implications for prevention science, *Prevention Science*, 9, 139-152.
- Harris, R. & Hayes, S.C. (2009) ACT Made Simple. New Harbinger Publications. (ラス・ハリス著、武藤崇監訳（2012）よくわかるACT、星和書店）
- 堀井俊章・小川捷之（1996）対人恐怖心性尺度の作成、上智大学心理学年報、20、55-65.
- 堀井俊章（2002）青年期における対人不安意識の発達の变化（続報）山形大学紀要教育科学、13、79-94
- 飯田順子・石隈利紀・山口豊一（2009）高校生の学校生活スキルに関する研究、学校心理学研究、9、25-35
- Ishizu, K., Shimoda, Y., & Ohtsuki, T. (2014) Developing the scale regarding psychological inflexibility in Japanese early adolescence. Poster presented at 30th Annual Pacific Rim International Conference, Honolulu.
- 川俣理恵・河村茂雄（2007）中学で長期不登校を経験した女子生徒の高校相談室での居場所づくりを基盤とした援助、カウンセリング研究 40 No.4 287-294
- Leary M. R 著 生和秀敏監訳（1990）対人不安（株）北大路書房
- 文部科学省（2012）平成23年度「高等学校教育の推進に関する取組の調査研究」委託 調査研究報告書、高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究、財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会
- 文部科学省（2015）児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- Murrell & Kapadia (2011) Brief Report on Experiential Avoidance and Valuing in At-risk Adolescents, *Behavioral Development Bulletin*, 11, 38 – 42.
- 永井徹（1994）対人恐怖の心理－対人関係の悩みと分析－サイエンス社
- 西村大樹・東條光彦（2009）中学生の社会的スキルと認知的評価がストレス反応に及ぼす影響、岡山大学附属教育実践総合センター紀要、第9巻（2009）,1-8.
- 大久保智生（2005）青年の学校への適応感とその規定要因、教育心理学研究、53、307-319.
- 佐藤有耕（1999）高校生の心理1－広がる世界－、第1



章 友達とのつきあい

清水裕士・村山綾・大坊郁夫（2006）, 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析（1）コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用電子情報通信学会技術研究報告, 106, 1-6.

Shimizu, H., Murayama A., & Daibo, I. (2006)  
Analyzing the interdependence of group

communication (1)-Application of hierarchical analysis into communication data- IEICE Technical Report, 106,1-6.

（2017年 8 月29日受付）

（2017年10月 4 日受理）